DOCUMENT RESUME

ED 414 722 FL 023 848

AUTHOR Preisler, Bent, Ed.
TITLE Tre Indlaeg om "Interlanguage Pragmatics" (Three Critiques of "Interlanguage Pragmatics"). ROLIG Papir No. 55.
INSTITUTION Roskilde Univ. Center (Denmark).
ISSN ISSN-0106-0821
PUB DATE 1996-02-00
NOTE 46p.
AVAILABLE FROM ROLIG, hus 03.2.4, RUC, Postbox 260, 4000 Roskilde, Denmark.
PUB TYPE Opinion Papers (120)
LANGUAGE Danish
EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS Cultural Differences; *English (Second Language); Foreign Countries; *Intercultural Communication; *Interlanguage; Language Usage; *Pragmatics; Psycholinguistics; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Standard Spoken Usage

ABSTRACT

The three papers presented here are critiques to a Doctoral Dissertation defense titled "Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints, and Apologies." The responses are written by the "disputants" or members of the candidate's dissertation review committee. The first paper, "Den empiriske undersogelse i 'Interlanguage Pragmatics'" (The Empirical Examination in "Interlanguage Pragmatics"), by Bent Preisler, evaluates the dissertation's empirical examination of the topic. The second paper, "Sprogindlaering i teori og praksis i 'Interlanguage Pragmatics'" (Language Acquisition in Theory and Practice in "Interlanguage Pragmatics"), by Jacob Mey, focuses on the treatment of pragmatic theory, and the third paper, "Psykolingvistik, fremmedsprogspaedagogik og undervisningspraksis i 'Interlanguage Pragmatics'" (Psycholinguistic, Foreign Language Pedagogical, and Instructional Practice in "Interlanguage Pragmatics"), by Torben Vestergaard, discusses the dissertation's review of foreign language pedagogical aspects. (VL)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ISSN 0106-0821

ROLIG papir

Bent Preisler, red.

Tre indlæg om *Interlanguage Pragmatics*

55 96

Roskilde UniversitetsCenter
Lingvistgruppen

BEST COPY AVAILABLE

FL023543

ISSN 0106-0821

ROLIG-papir 55
Roskilde Universitetscenter
Lingvistgruppen

Bent Preisler, red.
Tre indlæg om *Interlanguage Pragmatics*

Den empiriske undersøgelse i *Interlanguage Pragmatics* (Bent Preisler)
Sprogindlæring i teori og praksis (Jacob Mey)
Psykolingvistik, fremmedsprogspædagogik og undervisningspraksis i *Interlanguage Pragmatics* (Torben Vestergård)

ROLIG-papir is a series of working papers written by members of ROLIG, the linguistic circle of Roskilde University Center, and others. Readers are invited to comment on or criticize the papers. For ordering information, see the back of this page.

Roskilde Universitetscenter
Februar 1996

ROLIG papers are distributed free of charge to any private person or institution on our mailing list. Write to: ROLIG, hus 03.2.4, Roskilde University Center, P.O.Box 260, DK-4000 Roskilde, Denmark
e-mail: rolig@babel.ruc.dk
WWW: http://babel.ruc.dk/~rolig/
FAX: (+45) 46 75 44 10
In the USA, some ROLIG-papers are available on microfiche/paper from the ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, c/o CAL, 1118 22nd Stret, N.W., Washington, D.C. 20067

ROLIG-papirerne bliver sendt gratis til alle der står i vores adressekartotek.
ROLIGs adresse er: ROLIG, hus 03.2.4, RUC, Postbox 260, 4000 Roskilde
elektronisk post: rolig@babel.ruc.dk
WWW: http://babel.ruc.dk/~rolig/
FAX: 46 75 44 10

Indhold

s. 1: Den empiriske undersøgelse i *Interlanguage Pragmatics* (Bent Preisler)

s. 15: Sprogindlæring i teori og praksis i *Interlanguage Pragmatics* (Jacob Mey)

s. 27: Psykolingvistik, fremmedsprogspædagogik og undervisningspraksis i *Interlanguage Pragmatics* (Torben Vestergaard)

s. 37: Referencer

Tre indlæg om *Interlanguage Pragmatics*

redigeret af Bent Preisler

Indledning

Onsdag d. 7. juni 1995 forsvarede docent ved Handelshøjskolen i Århus, Anna Trosborg, sin doktorafhandling, *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies* (Trosborg 1994), hvorved hun erhvervede den erhvervssproglige doktorgrad. Bedømmelsesudvalget, som ved den lejlighed fungerede som opponenter, bestod af forfatterne til dette nummer af *ROLIG-papirer*, professorerne Bent Preisler (1. opponent), Torben Vestergaard (2. opponent) og Jacob Mey (opponent ex auditorio).

Vi har i mellemtiden modtaget flere opfordringer til at publicere vore oppositionsindlæg, og disse opfordringer bliver altså herved imødekommet. Det var oprindelig tanken, at diskussionen skulle have været en kvartet, idet vi havde håbet, at Anna Trosborg ville slutte den af med en artikel baseret på sit forsvar. Dette har hun imidlertid ikke ønsket, og vi overvejede derfor i første omgang at aflyse publikationen. I stedet har vi nu besluttet at publicere oppositionsindlæggene for sig selv, hvorved de kommer til at forholde sig til Anna Trosborgs bog som en slags anmeldelse.

De tre indlæg repræsenterer en 'arbejdsdeling' mellem opponenterne, således at Bent Preislers opposition især drejer sig om afhandlingens empiriske undersøgelse, Jacob Meys om dens behandling af pragmatisk teori, og Torben Vestergaards om dens fremmedsprogspædagogiske aspekter.

Rækkefølgen er den traditionelle, ifølge hvilken 1.opponenten indleder, og 2.opponenten afslutter, oppositionen.

Roskilde Universitetscenter,
februar 1996

på vegne af forfatterne,
Bent Preisler

Den empiriske undersøgelse i *Interlanguage Pragmatics*

Bent Preisler
Roskilde Universitetscenter

1. Indledning

Som bekendt er doktorafhandlinger ofte baseret på problemstillinger, som forfatteren formulerede for mange år siden. Hvis disse problemstillinger har været styrende for en langvarig empirisk undersøgelse, er der altid en risiko for, når de empiriske resultater foreligger frisk fra trykken, at de bagvedliggende problemstillinger til gengæld forekommer en lille smule støvede, hvadenten det er udviklinger i forskningen eller i samfundet generelt, som har vundet ind på dem.

Dette er ikke tilfældet med den afhandling, som ligger foran os i dag. Tværtimod har især udviklingen i den sprog*politiske* debat på verdensplan gjort den pragmatiske lingvistiks rolle i fremmedsprogspædagogikken til et højaktuelt emne, ikke mindst i relation til det engelske sprog. Dette hænger sammen med det engelske sprogs enorme og hastigt tiltagende udbredelse i verden, som naturligt nok giver anledning til både sprogpolitiske og interkulturelle spørgsmål på det globale såvel som på det regionale plan.

Når man taler om engelsk som verdenssprog, tænker man på 2 forskellige funktioner — dels sprogets geografiske udbredelse i verden, de mange autonome, regionale `Englishes' — dels dets funktion som internationalt kommunikationsmiddel, som `lingua franca.'

Hvad angår den første funktion, ja så udvikler de regionale Englishes sig ganske på det enkelte lokalområdes egne betingelser, de adskiller sig ofte særdeles markant fra den varietet, vi kalder `standard engelsk.'

I sin anden funktion som verdenssprog, som internationalt lingua franca, er det hæmmende for funktionen, hvis `engelsk' i virkeligheden er temmelig forskellige sprog alt efter nationaliteten hos de handelspartnere, der skal bruge det. Og et af brændpunkterne for

diskussionen i dag er, hvorvidt undervisningen i engelsk som fremmedsprog nu bør tage udgangspunkt i forskellighederne, måske ligefrem undervise i dem, eller om den fortsat bør bygge på standard engelsk (hvad man så end forstår ved dette). I den forbindelse er det afgørende spørgsmål, hvorledes man skaber de bedste betingelser for tværkulturel kommunikation.

Hvis man som mange (heriblandt jeg selv) mener, at der ikke er noget realistisk alternativ til en fremmedsprogsundervisning, der overvejende bygger på standardisering, hvorledes undgår vi så pragmatiske problemer og sikrer den tværkulturelle kommunikation, når fx en dansker og en japaner skal forhandle v.h.a. samme standardiserede sprogkode, men på helt forskellig kulturel og sociopragmatisk baggrund?

Det er der forskellige bud på: fx mener Alex Hübler, at fremmedsprogseleven bør have ret til at udtrykke sin sociokulturelle identitet, også når han/hun taler engelsk, og anbefaler i stedet for undervisning i fremmedsprogets pragmatik noget, han kalder `tværkulturel empati' til imødegåelse af kulturelt betingede kommunikationsvanskeligheder (Hübler 1985:192). Det kan dog være vanskeligt at se, hvorledes dette idealistiske program skulle kunne oversættes til en undervisningspraksis. En anden forsker, Larry Smith, vil gøre undervisningen kulturelt `neutral' ved at begrænse den til specialiserede og simplificerede funktionelle varieteter repræsenterende fx luftfart, turisme, edb, osv. (Smith 1983a). Men senere advarer Florian Coulmas os om, at:

> An international variety of English seems to be emerging that can be heard at international conferences and in other international places, such as, airports or airplanes — `Airplane English'. Everybody can speak it. But airplane English is just like airplane food (economy class), dull and tasteless: `Steak or lobster, sir?' `Please observe the no smoking sign.' `Final call for all passengers to Singapore, Taipei and Tokyo' (...or was it Essen?) (Coulmas 1987:105).

Til at undgå pragmatiske problemer opstiller Larry Smith en alenlang pragmatisk checkliste, som det tilrådes fremmedsprogseleven at gennemgå som indledning på hvert tværkulturelt møde (Smith 1983b:7-8), men denne løsning forekommer ikke realistisk over for advarsler som fx Coulmas' om at engelsk bliver reduceret til `a lingua franca of social cripples':

> English has the reputation of being a socially primitive language, and therefore is abused by many. It is not uncommon for English to be used by Japanese — and not only Japanese — as if they had forgotten about linguistic etiquette. Speaking English

> means that you can just walk up to anyone, say `hi!' and you're in the middle of a conversation between equals (Coulmas 1987:105).

Den samme slags pragmatiske problemer, blandt andet, løber også Widdowson efter min mening ind i, når han hævder, at tekstmaterialet i fremmedsprogsundervisningen bør være

> ...specially designed for pedagogic purposes so that it can be made real in the context of the students' own world (Widdowson 1994:386).

Det er for det første svært at se, hvordan engelsk skulle kunne gøres `real' i denne betydning fx for danske, russiske eller japanske studerende, eller at et sådant princip skulle være mere realistisk end at forsøge at få eleverne til at indleve sig i tekster repræsenterende autentisk engelsk kommunikation. Widdowson's ærinde er at booste de engelsklærere, der ikke har engelsk som modersmål, men hvis fortrin frem for den `indfødte' engelsklærer er deres viden om elevernes kulturelle univers. Det forekommer mig at være en besynderlig tanke, at dette fortrin skulle bestå i at kunne sætte *fremmedsprogets* kulturelle univers uden for døren i timerne. I stedet forekommer det mig, at fx danske engelsklæreres indsigt i danske elevers kultur og kulturelt betingede adfærdsmønstre kunne bruges langt mere fordelagtigt til at inddrage *sammenligning* mellem anglo-amerikansk og dansk kultur og kommunikativ adfærd.

Formålet kunne fx være at bidrage til en udvikling, hvor engelsk kan fungere som lingua franca ikke blot på det semantiske, men også på det pragmatiske niveau. Man opnår en situation, hvor begge parter i kommunikationen ikke blot forstår de engelske ord, men også stiller de samme pragmatiske og kulturelle forventninger til deres betydning, når sproget nu er engelsk. Denne model fordrer systematisk undervisning i det engelske sprogs pragmatik, og hvis vi nu skal vende os til dagens afhandling, *Interlanguage Pragmatics*, som oprindeligt havde undertitlen `Aspects of Communicative Competence in Non-Native and Native Speakers of English,' ja så har Anna Trosborg faktisk placeret sig centralt i forhold til en sådan model.

2. Kort karakteristik af afhandlingen

AT påpeger som udgangspunkt for afhandlingens empiriske del — med henvisning til undersøgelser af klasseværelsesinteraktion — at de senere års ændrede mål for fremmedsprogsundervisningen i retning af pragmatisk og kommunikativ kompetence ikke har sat sig synderlige spor i de aktiviteter, der skulle udvikle komponenterne i en sådan kompetence. Specielt

mangler de forudsætninger, der har at gøre med beskrivelsen af sproghandlingernes realisation (`pragmalingvistisk' analyse) og deres placering i diskursen (`sociopragmatisk' analyse). Ejheller har der iflg. AT været nogen større interesse for at undersøge, hvilke pragmalingvistiske eller sociopragmatiske problemer eleverne rent faktisk har, eller hvorledes eleverne håndterer dem på forskellige sprogfærdighedstrin.

Som baggrund for udviklingen af en pragmatisk orienteret, dvs. kommunikativ, sprogundervisning, foretager hun derfor nu selv, som den centrale del af afhandlingen, en empirisk analyse af et stort antal rollespil med danske-og engelske deltagere. Uden at gå for meget i detaljer kan man sige, at analysen umiddelbart har to formål: (1) at kortlægge centrale aspekter af danske engelskelevers kommunikative kompetence i sammenligning med modersmålskompetencen hos hhv. englændere og danskere, og (2) at demonstrere rollespillets velegnethed som kommunikativ undervisningsmetode i forhold til mere traditionelle metoder. Analysen fokuserer på de kommunikative handlinger *anmodning*, *klage* og *undskyldning* samt deres forstærkende og afsvækkende modifikatorer. Eleverne repræsenterer tre forskellige færdighedsniveauer, og rollespillene tre forskellige sociale relationer.

Blandt de vigtigste overordnede konklusioner kan nævnes følgende:

(1) Danske elevers aktivitet i engelskundervisningen forbedres kvantitativt (flere sproghandlinger) såvel som kvalitativt (større variation i sproghandlingerne), når de får lejlighed til at engagere sig i rollespil i stedet for den traditionelle klasseværelsesinteraktion, omend specielt deres initierende aktivitet ikke kvalitativt er på højde med indfødte englænderes.

(2) Elevernes kommunikative kompetence varierer efter situationen, således at de har lettere ved at håndtere fx anmodningssituationer end situationer med argumentation. Sammenligning af engelsktalende englændere og dansktalende danskere viser tværkulturelle forskelle, som kan give anledning til interferens: engelsktalende englændere er generelt mere følsomme over for situationens sociale parametre end dansktalende danskere. Specielt er den sproglige adfærd hos engelsktalende englændere mere `indirekte' og mindre ihærdig over for autoritetsfigurer end dansktalende danskeres.

(3) En sammenligning af danske elevers pragmatiske kompetence på engelsk hen over de tre formelle sprogfærdighedstrin viser på nogle kompetenceområder en trinvis forbedring i retning mod normen for indfødte englændere (fx i realisationen af visse anmodningsstrategier), mens der på andre områder ikke sker nogen synderlig udvikling (fx klage- og undskyldningsstrategier, som bl.a. er præget af elevernes hyppige brug af en for `direkte' sproglig realisation). Når man på det højeste sprogfærdighedsniveau er bedre til anmodnings- end til klage-

strategier, kunne det iflg. forfatteren skyldes, at anmodningsstrategier er konventionaliserede, mens klager kræver større individualisering i det sproglige udtryk.

(4) På tværs af både sprogfærdighedstrin og sproghandlingskategorier har eleverne problemer med at bruge modalitetskategorier, specielt leksikale downgraders, idet der dog er svage óg/eller sporadiske tendenser i retning af trinvis forbedring. Det samme gælder brugen af `supportive moves', især dem med ren høflighedsfunktion. Forfatteren konkluderer, at elevernes generelt manglende evne til at tilpasse deres sproglige adfærd efter situationens sociale parametre hænger sammen med et for begrænset repertoire i kommunikations- og modifikationsstrategier.

(5) Til forklaring på, hvorfor der på visse kompetenceområder, men ikke på andre, synes at ske en positiv udvikling hen over de tre formelle sprogfærdighedstrin, drager forfatteren en parallel til tidligere undersøgelser, som peger på, at rækkefølgen i tilegnelsen af syntaktiske strukturer er betinget af strukturernes kompleksitet. Det samme kunne være tilfældet for tilegnelsen af pragmatiske funktioner, hvad den trinvise udvikling i brugen af visse pragmalingvistiske træk kunne tyde på. Specielt synes brugen af syntaktiske downgraders at forekomme før tilegnelsen af de leksikale, hvilket iflg. forfatteren hænger sammen med, at førstnævnte inkluderer rutiniserede formularer som er centrale i anmodningsstrategierne, og som derfor læres hurtigere end de leksikale downgraders, som er mere perifere og optionelle i forhold til disse strategier, og hvis brug derfor er mere kompleks. For anmodningssituationen gælder det i øvrigt, at `internal modifiers' først tilegnes i forbindelse med selve anmodningen, og senere i forbindelse med `supportive moves'. Både intern og ekstern modifikation læres senere for klagestrategiernes vedkommende end for anmodningernes, fordi klagehandlingen i sig selv er vanskeligere end anmodningen. Resultaterne peger på, at brugen af modifikation stiger i takt med øget beherskelse af den centrale sproghandling.

(6) Generelt konkluderes, at skønt der hen over de tre sprogfærdighedstrin sker en vis udvikling i retning af større kompleksitet og differentiering (altså en vis bekræftelse af den såkaldte `complexification hypothesis' og af eksistensen af en tilegnelsesrækkefølge), så går udviklingen på mange områder i stå før det sidste trin, dvs. der sker på disse områder en fossilisering. Elevernes problemer tilskrives dels manglende evne til at drage relevante sammenligninger mellem forskellige pragmalingvistiske mekanismer i modersmålet og målsproget, dels mangelfuld udvikling af evnen til at omsætte allerede tilegnet deklarativ viden til pragmatisk praksis. Frem for alt peges der på manglende bevidsthed om målsprogets sociopragmatiske og pragmalingvistiske regler.

Den empiriske analyse fremstår som led i en bredt anlagt teoretisk diskussion, som indledes i afhandlingens to lange baggrundskapitler, der opridser `the state of the art' på det pragmatisk/diskursanalytiske hhv. det psykolingvistisk/sprogindlæringsteoretiske område, efterfulgt af et sprogpædagogisk kapitel. Den empiriske analyse fremlægges i fortsat dialog med tidligere fremstillinger, og afhandlingen munder ud i en diskussion af, hvorledes en undervisningsmetode skal se ud, hvis den skal integrere *viden om sproget* (såkaldt `declarative knowledge') med praktisk evne til at *handle sprogligt* (kaldet `procedural knowledge'). AT anbefaler her rollespillet som en metode til at øve sproget i situationer, som fremmedsprogsklasseværelset traditionelt ikke har kunnet danne ramme for.

Som udgangspunkt for denne begivenhed har det været bedømmelsesudvalgets opfattelse, at analysen i store træk er lykkedes, og at AT har opnået betydelige empiriske resultater såvel som ydet et væsentligt bidrag til den fremmedsprogspædagogiske debat. Nævnes skal også hendes ikke ubetydelige bidrag til forskellige diskursanalytiske og tværkulturelt-kommunikative problemstillinger. Afhandlingen rydder op i en enorm og uoverskuelig litteratur og gør den overskuelig i forhold til projektet; AT behersker den suverænt, så hun i den enkelste diskursanalyse straks kan se det generelle og principielle i de problemer, som hun på yderst kompetent vis formår at fremanalysere og diskutere. De statistiske resultater er på flere punkter opsigtsvækkende, og dér, hvor vi er er mindre overraskede, er det ofte sådan, at AT for første gang giver os dokumentation for ting, som vi måske blot har haft mistanke om. På den baggrund er det ikke underligt, at den afsluttende opstilling af en alternativ undervisningsmetode er særdeles spændende og perspektivrig læsning.

Det er imidlertid også udvalgets opfattelse, at afhandlingen indeholder nogle svagheder. og den opfattelse har AT jo så heldigvis lejlighed til imødegå i dag. Vi har fundet, at der er visse uklarheder i reflektionen over anvendte teorier, at den empiriske metodologi ikke er ganske uproblematisk, og at der savnes en diskussion af problemerne ved at slutte fra en given elevadfærd til, hvad der så nok må være den rigtige pædagogiske model. AT's forsvar vil muligvis vise, at en del af disse uklarheder ligger i fremstillingsformen, idet afhandlingen også ville have haft godt af en både strukturel og sproglig opstramning.

I det følgende skal jeg i overénsstemmelse med den aftalte `arbejdsdeling' mellem opponenterne udelukkende koncentrere mig om den empiriske undersøgelse.

3. Det empiriske design

(a) Som nævnt bekræfter undersøgelsen den hovedtese, at muligheden for at engagere sig i rollespil i stedet for den traditionelle klasseværelsesinteraktion påvirker elevernes aktivitet i engelskundervisningen kvantitativt og kvalitativt, således at de hver især både præsterer *flere* sproghandlinger og en større *variation* i sproghandlingerne. Men dette er vel ikke overraskende. En rolle defineres jo af et bestemt sproghandlingsmønster. Ved at tildele en person en bestemt rolle har man derfor i høj grad forudbestemt mængden og fordelingen af bestemte sproghandlingskategorier. At det påvirker elevernes sproghandlingsmønster, at de spiller rollespil, synes dermed at være en selvfølge. Jeg mener ikke, at resultatet nødvendigvis var helt forudsigeligt; men ville det være forkert at sige, at det uforudsigelige ikke så meget lå i, hvorvidt rollespil fører til ændrede sproghandlingsmønstre, som i, hvorvidt man i vores kultur kan få eleverne til at spille rollen realistisk?

(b) AT har foretaget videooptagelser af 400 dyadiske rollespil af ca. 5 minutters varighed, med deltagelse af fremmedsprogselever (L2-brugere) i det danske uddannelsessystem samt danske og engelske modersmålsbrugere (L1-brugere) — i flg. kombinationer:

1. Sproget er engelsk og deltagerne er en L2-bruger og en L1-bruger;
2. Sproget er dansk og L1 for begge deltagere;
3. Sproget er engelsk og L1 for begge deltagere;
4. Sproget er engelsk og L2 for begge deltagere.

Jeg synes, vi i bogen savner nogle kritiske reflektioner over det forhold, at dette er et eksperimentelt design, og at samtalerne er optaget under laboratorieforhold. Selv om L1-brugerne har spillet de samme roller som L2-brugerne, har deres motiver for at deltage i eksperimentet — og måske også deres opfattelse af, hvad der forventedes af dem — været anderledes end fremmedsprogselevernes, og man savner en diskussion af muligheden for, at denne forskel kan have påvirket resultaterne. Der burde have været redegjort for de forklaringer og instruktioner, som informanterne fik før optagelserne, ligesom det spørgeskema, som informanterne udfyldte efter optagelserne, sammen med dets resultater burde have været gjort tilgængeligt for læseren fx i et appendiks.

(c) At problemet måske ikke kun har teoretisk betydning antydes af eksemplet på L2-brugeres `statements of dubious relevance' i § 15.3.1, hvor en studerende har rollen som biblioteks-låneren, der må forsvare sig over for anklager om at have skrevet noter i marginen på en lånt bog:

> In the `library situation', for example, a library member insisted that *the book is better now with all the underlinings, the author's mistakes have been corrected, the book is easier to read now, the next reader can learn from the comments that's been added* (s. 396).

Eksemplet kunne godt med en vis sandsynlighed opfattes som et produkt af elevens reaktion på den eksperimentelle situation, og altså som et eksempel på, at der finder en vis eksperimentelt betinget `overdramatisering' sted. Ligeledes kunne man få mistanke om, at en sådan overdramatisering er medvirkende årsag til, at elevernes `klager' sjældent realiseres som diskrete `hints', i stedet for (som i § 13.2.1, s. 339) at gå ud fra, at eleverne ikke mestrer *strategien* `at give hints'?

(d) Rollespillene er inddelt efter de sociale relationer, de repræsenterer: om de repræsenterer kommunikation mellem overordnet og underordnet, mellem ligestillede fremmede, eller mellem ligestillede bekendte. Men i et eksperiment som dette skal man være forsigtig med ligestillingsbegrebet. Jeg ved ikke, om AT er bekendt med den socialpsykologiske teori, der i USA er kendt som Berger's `Expectation States Theory' (fx Berger et al. 1973, 1974) — den er ikke nævnt i afhandlingen — men den havde for såvidt været relevant her: hvis en gruppe mennesker skal løse en opgave, som ingen af dem på forhånd har særlige kvalifikationer til — fx at blive enige om et sæt regler for noget, som ingen af dem har et specielt forhold til — og hvis der alt andet lige er ét ydre statustræk, som adskiller den ene af deltagerne fra de andre (han/hun er måske læge eller præst), ja så vil der automatisk blive lyttet mere til vedkommende, uanset at det pågældende statustræk ikke har noget som helst at gøre med det konkrete problem.

Nu er rollespil jo ikke gruppediskussioner, men alligevel har informanterne fået en opgave, de skal løse, og i nogle af rollespillene er de i rollespillets univers ligestillede. Men i forhold til det engelske sprog, som repræsenterer det pædagogiske univers, er de ikke ligestillede. Her er den ene `indfødt', den anden `elev'. Uanset elevens kommunikative kompetence på engelsk er der altså her et ydre statustræk, som vel kan tænkes at have haft en

vis psykologisk indflydelse på elevens adfærd. Denne indflydelse vil i så fald have været forstærket af det forhold, at englænderne i informantgrupperne I og II faktisk var ældre end eleverne.

Når man altså sammenligner kommunikation mellem elev og indfødt med kommunikation mellem to indfødte, kan der være god grund til at se resultatet i relation til andet end blot kompetence. Kommunikationen mellem elev og indfødt kunne tænkes at være påvirket af psykologiske faktorer, der ikke er til stede i kommunikation mellem to indfødte.

(e) Informantgruppernes demografiske og socioøkonomiske karakteristika beskrives kun summarisk, med henvisning til at grupperne repræsenterer den tilfældige sammensætning, som man står over for, når man træder ind i et dansk klasseværelse på det relevante trin i uddannelsessystemet (§ 6.2.3, s. 140). Dette synspunkt kan jeg godt acceptere, men visse træk ved gruppernes baggrund burde måske have været diskuteret nærmere:

For det første fremgår det af § 6.2.2 (ss. 137-38), at der er forskel på grupperne i henseende til tidligere modtaget undervisning i kommunikativ kompetence. Dette punkt kunne godt have fortjent uddybning og en kommentar angående dets relevans for undersøgelsen.

For det andet nøjes AT med, i § 6.2.4 (s. 140), at konstatere, at de engelske informanters sprog nok nærmest repræsenterer den veluddannede middelklasse. Men hermed har den sociale spredning i denne gruppe været væsentlig mindre end i de danske grupper I og II (sml. § 6.2.3, s. 139). Da det ikke forekommer urimeligt at antage, at de undersøgte sprog-handlinger realiseres forskelligt i forskellige sociale miljøer, kunne der derfor have været brug for en kommentar til, hvorvidt forskellen i social spredning skaber problemer for sammenligneligheden i englænderes og danskeres sproglige adfærd.

4. Dataanalysen

(a) Her vil jeg i første omgang beskæftige mig med de statistiske sammenligninger. Det er ikke altid, at humanistiske afhandlinger som her bekymrer sig om kvantitative resultaters statistiske signifikans, og det tjener AT til ros, at hun har villet bekræfte sine resultaters pålidelighed på denne måde.

Imidlertid fremstår signifikanstestningen ofte som inkonsekvent i sin gennemførelse. Der er således ingen forklaring på, hvorfor fx §§ 7.7.1-7.7.1.2 præsenterer resultaterne i

utestede råtal (ss. 179-83). Andre steder er relationen mellem tal og tavler (ss. 178-79) eller mellem forklaringer og tavler (ss. 280-81) unødigt vanskelig at gennemskue. I de løbende, sammenlignende resultatfremlæggelser (uanset om tallene bliver nævnt eller ej) fremgår det endvidere ikke altid klart, hvilken pragmatisk eller sproglig kategori, der er sammenligningens `fællesnævner', fx i §§ 13.2.3 og 13.3 (ss. 345 og 349). Disse svagheder ville have været mindre generende, hvis de metodiske afsnit havde omfattet en generel diskussion af de statistiske procedurer set i relation til resultaternes karakter og projektets problemstillinger.

(b) Formuleringen af scoringskriterier forekommer lidt tilfældig, hvilket igen hænger sammen med bogens problematiske struktur, idet scoringskriterier angives flere forskellige steder som led i flere forskellige paragraffer, der alle hedder `Experimental design':

Der er således separate formuleringer af scoringskriterier for anmodninger og klager, i hhv. §§ 8.10.2 og 12.8.2. Til gengæld siges der ikke noget om scoringskriterier for undskyldningers vedkommende i § 14.7.

I § 8.10.2 (s. 220) forventer man at finde scoringskriterier for anmodninger, eftersom AT netop i den foregående paragraf har opsummeret `felicity conditions' for anmodninger. Men i stedet nævnes kun de særlige kriterier for `hints', der har at gøre med fortolkningen af `speaker's intention'.

Næste gang scoringskriterier behandles, under klager § 12.8.2 (s. 334), drejer det sig om kontekstens betydning i bredere forstand, og man spørger sig selv, hvorfor kontekstens betydning for scoringen er behandlet specielt under klagerne — er den ikke vigtig for scoringen af enhver sproghandlingskategori?

Endelig ser vi i § 9.3.1 (s. 229), at `hints' scores efter et kriterium, som ikke har været diskuteret i § 8.10.2: `The utterances in question are scored as hints, as they were interpreted as such by NSs'. Dette er det perlokutive kriterium — og jeg synes det er særdeles fornuftigt at bruge det — men når det introduceres så tilsyneladende tilfældigt, så kunne det måske sammen med de ovenfor nævnte uklarheder så tvivl om den konsekvente anvendelse af scoringskriterierne.

5. Den pragmalingvistiske model

(a) Den `pragmalingvistiske' model hviler dels på en udvidet version af Sinclair & Coulthards (1975) diskursmodel, som kommer særskilt i anvendelse i diskursstrategiundersøgelsen i kap. 7; dels på en kommunikationshandlingsmodel, som både trækker på sproghandlingsteori og på såkaldt `høflighedsteori', idet den udvælger 3 kommunikationshandlingskategorier — anmodning, klage og undskyldning — og beskriver deres forskellige sproglige og indholdsstrategiske realisationer i henseende til dele af det, som Halliday (1973:41) kalder `sprogets interpersonale element'. Kommunikationshandlingsmodellen præsenteres i kapitlerne 8, 12 og 14.

Som nævnt vil afhandlingens pragmatiske og diskurs-teoretiske aspekter blive taget op senere i dagens program, så mine egne spørgsmål i henseende til den pragmalingvistiske model vil i hovedsagen begrænse sig til forholdet mellem form og funktion.

Udgangspunktet for diskursstrategiundersøgelsen i kapitel 7 er den iagttagelse, at eleverne i deres sproglige adfærd på engelsk typisk er meget mere passive end både læreren og evt. indfødte engelske samtalepartnere. Rollespillene skal altså — i højere grad end det har vist sig normalt for den pædagogiske situation — aktivere nogle diskursstrategier hos eleverne.

Spørgsmålet om aktiv eller passiv diskursrolle bliver derfor centralt i kapitel 7. En vigtig faktor, når man skal beskrive dette forhold, er distributionen af minimalresponser. Imidlertid synes det ikke at fremgå helt klart, hvilken placering minimalresponserne har i modellen, eller hvorledes analysen af minimalresponser har påvirket resultaterne. I § 7.7 (s. 178) hedder det, at en aktiv diskursrolle er defineret af mange I- og F-moves, mens en passiv diskursrolle er karakteriseret af `R-moves, no I-moves, and few and short F-moves'. Imidlertid er en passiv diskursrolle i mange situationer karakteriseret ved et stort antal minimalresponser. Disse synes ikke beskrevet under R-move kategorierne. R-move kategorierne er jo også defineret som værende `predicted by the preceding move' (s. 168), hvilket generelt ikke kan siges at gælde for minimalresponserne. Umiddelbart kan man derfor ikke se, hvor minimalresponserne passer ind i modellen, og dermed hvordan de har påvirket vurderingen af, om en person er aktiv eller passiv.

(b) I kap. 8 oprulles beskrivelsen af den første af de enkelte kommunikationshandlingskategorier, anmodningen. I stadig dialog med tidligere litteratur diskuteres

- interpersonale funktioner
- principper for forholdet mellem form og funktion
- situationelle forudsætninger
- strategityper
- modifikatorer

og der udvises et stort overblik over et komplekst område, så måske kan det ikke undre, at der ind imellem kan rettes indvendinger mod detaljerne i de sproglige kategoriseringer og tolkninger.

Specielt kunne AT have været mere kritisk over for teoretiske forbilleder som Searle (1975) og Brown/Levinson (1978), hvad angår forholdet mellem form og funktion. Således bruger hun udtrykket `politeness markers' (fx s. 32), selv om de pågældende sproglige former har mange andre pragmatiske funktioner end `politeness'. Hertil kommer, at ordet `politeness' næppe som forudsat i Brown & Levinson betegner en kulturneutral (universel) pragmatisk kategori, men derimod en kategori, som udspringer af *engelsk* kultur. Dette er uheldigt, når det bruges i sammenligningen af engelsk og et andet sprog (dansk). Når to sprog er genstand for pragmalinvistisk sammenligning, bør sammenligningen så vidt muligt foregå på grundlag af pragmatiske kategorier, som er neutrale i forhold til de to sprog (sml. Preisler & Haberland (1994)). Dette krav kan naturligvis være vanskeligt at overholde, når det ene af de to sprog (*in casu* engelsk) samtidig er afhandlingssproget, men brugen af ordet `politeness' i kategoridannelsen burde have været diskuteret.

AT gør selv (fx på ss. 31-32, med henvisning til Gumperz (1982)), opmærksom på vigtigheden af i en pragmalinvistisk analyse at skelne mellem form og funktion. Men ikke desto mindre er hun ikke altid lige omhyggelig med at gøre det: Hun hævder således i § 8.1.3 (s. 189), at `What is really a request may be presented as a suggestion or even a piece of advice, a warning or a threat', hvorved det antydes, at disse er formelle kategorier. Men hvis fx eksempel (5) på s. 189 er en anmodning, hvad er så kriteriet for at sige, at den er præsenteret som en trussel? Hvis kriteriet er tilstedeværelsen af et `or else', hvad er så forskellen på (5) og en rigtig trussel?

Om imperativens funktion siger AT på s. 190 : `An imperative structure does not necessarily convey the force of a request'. Ikke desto mindre hedder det under `direct requests' (§ 8.6.3, s. 204), at imperativen er den grammatiske form, der direkte signalerer ordre, og som er `very authoritative' i sin umodificerede form. Her har hun altså tilsyneladende skiftet mening og finder, at der er et én-til-én forhold mellem imperativ og `ordre'. Imid-

lertid er det ikke vanskeligt at finde eksempler (fx *Say hello to Peter for me*), som viser, at hun skulle have holdt fast ved sit oprindelige standpunkt, ligesom selvmodsigelser i sig selv naturligvis burde undgås.

(c) I opstillingen af den sproglige models forskellige kategorier såvel som i beskrivelsen af deres anvendelse forekommer der ligeledes skønhedspletter. Om modalverbet *shall* hedder det (i § 10.2.8, s. 256): `The authoritative meaning of mandatory *shall* greatly limits the applicability of this verb in request situations', og det konstateres, at `Use of the modal verb *shall* to issue orders was not observed in the data'. Der gives ikke noget eksempel på denne `authoritative' brug af *shall*, men umiddelbart lyder det, som om AT i sine rollespil havde forventet at finde en sprogbrug, som ellers kun forekommer i juridisk skriftsprog, hvilket nok må undre.

Enkelte problemer synes at bero på forglemmelser vedrørende elementær engelsk grammatik. På s. 210 behandles fx `tag questions', men (bortset fra spørgsmålet om nægtelse) siges der ikke noget om de syntaktiske betingelser for forekomsten af tag questions. Dette viser sig at være uheldigt i resultatgennemgangen i § 10.2.4, hvor AT netop tager spørgsmålet om betingelserne for forekomsten af tag questions op. Hun siger her, at `when a preparatory condition is questioned or hedged ((197) and (198)), it does not seem possible to apply a tag question' (s. 252). Men eksemplerne (197) og (198) er *interrogativ*konstruktioner, hvorfor det ikke er af pragmatiske, men af syntaktiske grunde, at tags ikke kan forekomme.

Endelig kategoriseres konstruktionen *I wonder if...* overraskende som betingelseskonstruktion (s. 211), uanset at *if*-sætningen i denne konstruktion normalt betragtes som en interrogativsætning.

4. Opsummering

Afslutningsvis skal jeg konkludere, at AT — på trods af de svagheder, som hun har haft lejlighed til at kommentere ved denne lejlighed — har gennemført en empirisk undersøgelse, som ud fra mange betragtninger (først og fremmest fremmedsprogspædagogiske og tværkulturelt-kommunikative) har været tiltrængt. Idéen i det empiriske design er god og bæredygtig, og diskursanalyserne er generelt kompetent og indsigtsfuldt udført, hvilket bidra-

ger til, at man tror på de kvantitative resultater som udtryk for en kvalitativ virkelighed. Vi har nu empiri at støtte os til, når vi hævder, at man ikke nødvendigvis forstår at *opføre* sig på engelsk, bare fordi man har lært at *tale* engelsk. Der er kulturelle forskelle på danskeres og englænderes sproglige adfærd, og specielt englændernes større pragmalingvistiske følsomhed over for situationens sociale parametre må betragtes som en vigtig konklusion, hvilket skal ses på baggrund af de danske elevers begrænsede repertoire inden for kommunikationsstrategier og modalitetskategorier, som AT ligeledes påviser. Beskrivelsen af et kompleksificeringsprincip som styrende for en indlæringsrækkefølge er særdeles spændende, hvorimod det er en trist omend væsentlig iagttagelse, at danske elever i nogen grad går i stå i udviklingen af pragmatisk kompetence på fremmedsproget, før de når det sidste sprogfærdighedstrin.

Afhandlingens konklusioner vil ikke kunne undgå at få betydning både inden for fremmedsprogspædagogikken og i et bredere sprogpolitisk perspektiv, ligesom dens observationer indeholder adskilligt til inspiration for den videre udforskning af de pragmatiske problemer omkring indlæringen og brugen af det engelske sprog som et internationalt kommunikationsmiddel.

Sprogindlæring i teori og praksis i *Interlanguage Pragmatics*

Jacob Mey
Odense og Northwestern Univ.

1. Indledning

Jeg vil begynde mit indlæg med en generel karakteristik af Anna Trosborgs (herefter: AT) afhandling. Dernæst vil jeg, ud fra en pragmatisk indfaldsvinkel, gå på rekognosceringstogt i to af de væsentlige områder, AT beskæftiger sig med i sin afhandling: *sproghandlinger* og *pragmatik* (her forstået som pragmatisk *lingvistik*). Som et tredje, måske mindre vigtigt, emne vil jeg kort komme ind på AT's forhold til den konversationsanalytiske tradition og forskningspraksis.

Afhandlingen *Interlanguage Pragmatics* placerer sig centralt i et forsknings- og praksisfelt, der er inde i en rivende udvikling: fremmedsprogspædagogikkens teori og anvendelse. Som sådan frembyder bogen et fuldstændigt og ajourført (i hvert fald indtil 1992) overblik over feltet 'fremmedsprogsindlæring og -tilegnelse'. AT har formået at fremstille et værk, der på mange måder vil blive skelsættende, et nyttigt opslagsværk for folk (såsom, men ikke udelukkende, lingvister), der arbejder inden for dette felt, og da specielt dem, der har interesser inden for *anvendt* lingvistik: pragmatikere, socio- og psykolingvister, fremmedsprogspædagoger og -undervisere, osv. osv.

Idet meget af den nyere litteratur består af mindre afhandlinger og enkeltstående artikelbidrag (større, syntetiske værker såsom Krashen's (1982) og Wagner's (1983) er efterhånden mere end et decennium gamle), fremstår AT' bidrag som et velkomment forsøg på at integrere og konsolidere mange af de forløbne års diskussioner og fund, samtidig med at hun leverer et selvstændigt bidrag til sprogpædagogikkens metodik og praksis. Som det er blevet bemærket af Torben Vestergaard andetsteds i dette nummer af ROLIG, er den pragmatiske lingvistiks betydning for fremmedsprogsundervisningens teori og praksis vokset

enormt i disse år, og det er derfor dobbelt glædeligt, at AT har givet sig i kast med dette store, uhåndterlige område og forsøgt at trække nogle linier op i en ofte uoverskuelig debat. Og det vigtigste herved er, at hun gør dette på basis af egne, udførlige, og minutiøse konkrete undersøgelser.

Over for disse afgjort positive aspekter står så nogle mindre vellykkede træk. Værkets teoretiske grundlag er ikke altid lige velkonstrueret (dette kommer jeg tilbage til i min omtale af AT's forhold til sproghandlingsteori); og man savner en egentlig kohærent model for sprogindlæring, således som både Bent Preisler og Torben Vestergaard har gjort opmærksom på i deres indlæg i dette nummer af ROLIG.

Man kan også blive lettere forvirret i den labyrint af 'perspectives' og 'approaches' som bogen inviterer læseren til at finde rundt i. Jeg har forsøgt for mig selv at grovinddele bogen i en teoretisk del og en praktisk del, hvor den første (bogens Part I, de første 6 kapitler) omfatter 'perspectives' (som giver den teoretiske baggrund for AT' undersøgelser), mens anden del omhandler selve det empiriske arbejde, udmøntet i empiriske 'approaches': 'Approach I' (som vedrører 'requests') og 'Approach II' (som har med 'complaints' og 'apologies' at gøre). Imidlertid løber jeg ind i vanskeligheder, når jeg kommer til bogens sidste store afsnit, som faktisk er en sammenfatning af hele værket ud fra et teoretisk pædagogisk perspektiv; alligevel kaldes dette afsnit 'A pedagogical approach', ikke 'perspective', som det egentlig burde hedde.

Det er heller ikke helt indlysende, hvorfor 'requests' skal holdes for sig i en speciel 'approach', til forskel fra 'complaints' and 'apologies'.

Alt dette kan lyde som udtryk for en slags overdreven interesse for formaliteter; det vigtigste bør vel være, at man får sit budskab igennem, ikke hvad man kalder det. Men jeg er bange for, at denne vaklen mellem det teoretiske og det praktiske genspejler en vis usikkerhed hos AT, når det gælder at holde de to aspekter ud fra hinanden. Dette vil jeg vende tilbage til.

AT har åbenbart ikke haft tid til at læse ordentlig korrektur på sin bog, en hastigt sammenstillet liste over forekommende fejl viser over hundrede tryk- og stavefejl (som udvalget har gjort opmærksom på i sin indstilling). Nogle steder gentager hun sig selv, fx når hun citerer én af sine egne artikler to gange lige efter hinanden i litteraturlisten (s. 556), eller gentager et halvt afsnit ordret fra s. 142 til 143; det er klart at det famøse område 'desk-top publishing' har sine udfordringer lige så vel som sine faldgruber, og at det ikke er enhver givet at være sin egen typograf.

Computer-typesetting indebærer også fristelsen til at løfte vellykkede passager fra et

sted i teksten til et andet, uden at man måske er klar over, at den vellykkede passus allerede havde fået sin plads lige der, hvor man flytter det nye afsnit hen, som et blik på s. 34, 4. afsnit vil vise ("A transaction may consist of several sub-topics ...").

Med hensyn til indeksens manglende kvalitet er der ligeledes blevet sagt tilstrækkeligt i udvalgets indstilling til fakultetet, så det vil jeg ikke komme nærmere ind på her. Lad mig i stedet hellere tage fat på mere substantielle spørgsmål, såsom først og fremmest AT's forhold til sproghandlingsteorien, og hendes diskussion af begrebet 'sociopragmatik' i relation til 'pragmalingvistik'

2. Sproghandling

Det første spørgsmål har at gøre med AT's brug af begrebet 'act'. Der er her tale om to forskellige anvendelser af termen 'act', henvisende til to vidt forskellige og vanskeligt forenelige videnskabelige traditioner: den af Austin og Searle inspirerede sproghandlingsteori, hvor 'act' forstås som 'speech act', og den af Birminghamskolen udviklede diskursteori, hvori 'act' opfattes og defineres i henhold til den velkendte Sinclair-Coulthard'ske diskursmodel.

De to 'skoler' er så forskellige som nat og dag: mens Searle er interesseret i sproghandlinger ud fra et filosofisk standpunkt, er diskursmodellen udmøntet i en praktisk kontekst. Searle opstiller nogle almene kategorier for sproghandlinger, der defineres abstrakt, under henvisning til filosofiske kriterier for gyldighed, lovlighed, vellykkethed, osv. Fx når det gælder sproghandlingen 'et løfte', kan man kun love noget, der er til den andens fordel, mens omvendt en trussel kun kan vedrøre den tiltalte på en negativ måde: "a promise is a pledge to do something for you, not to you .. a threat is a pledge to do something to you, not for you", som Searle fyndigt udtrykker det (1969:58; se også Mey 1993:119). I modsætning hertil er den birminghamske definition af 'act' solidt funderet i den aktuelle talesituation: en 'act' er en af de tre 'ranks of discourse' (Sinclair & Coulthard 1975; cit. s. 33), hierarkisk underordnet 'exchange' og 'move' (se også AT's skema s. 36). "An *act*, which is defined by its function in the discourse (Sinclair & Coulthard 1975:11)[16] is the minimal unit of discourse", siger AT på s. 35.

Spørgsmålet er nu for det første (a), hvorvidt de to begreber kan bringes på en fællesnævner, og hvorvidt det er lykkedes AT at nå dette mål; for det andet (b), om det i det hele taget er nyttigt at foretage en sådan manøvre i andet end et måske noget misforstået legitimeringsøjemed.

(a) Når det gælder det første spørgsmål, må det fastslås, at AT ingen steder direkte tager fat på problemet. Hendes meget lakoniske fodnote 16, som jeg sprang over lige før, da jeg citerede AT's definition af 'act', lyder i al sin enkelhed: "Compare the notion of speech acts." (s. 496). Hertil siger jeg: sådan leger man ikke. Skal dér laves en sammenligning mellem birminghamske 'discourse acts' og searleske 'speech acts', må vi få ordentlig besked; ikke noget med en lille fodnote, der snarest må karakteriseres som det, man på engelsk kalder for 'hand-waving'.

Lad mig også lige bemærke, at skemaet på s. 36 (Table 4) ikke just er et skoleeksempel på klar fremstilling. Øverst i skemaet har vi 'Topic structure', som hierarkisk underinddeles i hhv. 'interaction', 'transaction', og 'sequence'. Men så kommer vi pludselig til en ny underinddeling, igen et hierarkisk træ, som er adjungeret det oprindelige træ under knuden 'sequence'; denne nye topknude kaldes 'Interactive Structure'. Både denne sidste 'heading' og den ovenfor, 'Topic Structure' er prentet i 13-punktsbogstaver, mens de øvrige captions står i 11-punktsskrift, hvorfor man allerede rent grafisk fornemmer en overordning her. Under 'Interactive Structure' finder vi så de allerede nævnte knuder 'exchange', 'move', og 'act'.

Alt dette er mildest talt forvirrende. For det første, hvordan kan en 'interactive structure' forekomme under 'sequence', når den faktisk allerede er placeret på et højere trin i hierarkiet, nemlig direkte under 'topic structure'? Er dette ikke at begive sig ud i en definitorisk cirkularitet af værste slags?

Mere generelt (hvad der er værre) bliver vi usikre med hensyn til, hvad der egentlig er 'interaktivt', og hvor denne interaktivitet udøves. Må ikke hele skemaet, og ikke blot et af dets deltræer, opfattes som et rids af en 'discourse model', set som interaktiv struktur? Table 4 hedder jo netop: 'A discourse model', og AT siger selv på s. 34: "An interaction may involve communication about several topics, ..." og: "Each transaction may consist of several subtopics."

Problemet ligger i, at hvis man følger denne læsning af forholdet mellem 'transaction' og 'topics', så er de sidstnævnte ('topics') *underordnede* størrelser, mens de derimod i hierarkiet (Table 4) synes at være *overordnede* (her baserer jeg mig, næsten nødtvunget, på forekomsten af 'topic structure' i toppen af 'træet', idet ordet 'topics' som sådan slet ikke er at finde i selve hierarkiet).

Alle disse terminologiske problemer burde rimeligvis afklares, ikke blot for terminologiens skyld, men måske snarere fordi der ikke udelukkende er tale om terminologiske problemer.

(b) Når det gælder det andet spørgsmål, vil jeg formulere det meget kort og direkte: Hvad bruger AT Searle's sproghandlingsteori til? Hvilken plads har den, hvis den overhovedet har en plads, i hendes teoretiske overvejelser omkring begrebet 'act'?

I afhandlingens første kapitel gør forfatteren en del ud af Searle og hans klassifikation, som kort opridses og bliver fulgt op af en diskussion af begreberne 'locution', 'illocution' og 'perlocution'. Så kommer der en særdeles berettiget kritik af Searle's 'illocutionary act'-begreb (bl.a. baseret på den omstændighed, at han ikke tager hensyn til den tiltalte part, kun til 'speaker'; s. 20), udmundende i et ønske om at få tildelt det 'perlokutionære' større opmærksomhed, et ønske der findes opfyldt hos nogle senere forskere, som David Holdcroft og den hollandske duo Frans van Eemeren og Rob Grootendorst; s. 21).

På s. 23 når vi så frem til en klassifikation af sproghandlinger, der inkorporerer både AT's egen kritik og andres; her siges der mange fornuftige ting hen ad vejen, specielt i diskussionen af det evige *crux* i sproghandlingsteorien, når det gælder det perlokutionære, nemlig: i hvor høj grad kan man sige at talerens intenderede perlokutionære effekt er specificerbar uafhængigt af, om denne effekt opnås eller ej? (s. 23)

Mens alt dette er såre vel, og skemaet på s. 23 forekommer fornuftigt og nyttigt som klassifikationsgrundlag, gør forfatteren det intetsteds klart hvordan man kommer fra Berkeley til Birmingham, fra Searle til Sinclair og hans kolleger. Tværtimod gør AT sig skyldig i en historisk og konceptuel sammenblanding, når det glat væk lyder (som indledning til afsnittet 1.4. 'The decomposition of a speech act'):

> Making use of terminology from the anthropological, the sociological, and the philosophical literature, researchers adopted the term speech act as a minimal unit of discourse upon which to focus their investigations (s. 14).

AT citerer så i flæng Wolfson og hendes kolleger, idet hun slår Austin og Searle i hartkorn med dem. Noget overraskende tillægger hun de sidstnævnte pioner-status i forhold til de førstnævnte, må jeg have lov at sige, noget uventede turkammerater: "Pioneers in this work were Austin (1962) og Searle (1968)." (Jeg går ud fra, der menes *1969*).

Desværre fører denne sammenblanding af de to 'skoler', samt den noget tvetydige stillingtagen til, hvilken af de to der vælges som eksponent for AT's egen teoretiseren, til uklarheder og modsigelser, eller i bedste fald til formuleringer, der forvirrer, fordi deres teoretiske grundlag er udefineret og savner argumentation. Her er et eksempel:

> The speech act request with its internal and external modificational patterns is referred to as the communicative act of requesting (s. 187).

For så vidt jeg kan se, forbliver selve den anvendte 'speech act' model indenfor de velkendte Searle-Austin'ske rammer; 'interaction' derimod (dvs. den kommunikative interaktion) betragtes som inkorporerende forskellige sproghandlinger ("a variety of speech acts embedded in ån ongoing interaction", s. 147). Mens således den kommunikative handling ses som *realiseret* gennem sproghandlinger, bliver omvendt sproghandlinger (med deres modifikationer, som 'mitigation', 'politeness', osv.) *defineret* som 'kommunikative handlinger'. Mit spørgsmål er: på hvilket grundlag foretages denne identifikation? Er Searle simpelthen en knagerække, hvorpå AT's forskellige kommunikative hatte bliver anbragt?

Det gør sagen ikke bedre, at vi i tillæg må regne med 'discourse acts' (eftersom al interaktion er en form for 'discourse'); hvad der er en 'discourse act' er imidlertid ikke klart, og skemaet på s. 36 er ikke til megen hjælp, fordi det er lånt fra et andet framework end det, som repræsenteres af sproghandlingstraditionen og (en stor del af) diskursforskningen.

På side 179 dukker 'discourse acts' op uden nogen som helst forklaring; den ultrakorte omtale af 'discourse' på s. 57 virker nærmest som 'lip-service' — måske fordi (som det bemærkes andetsteds) betydningen af 'discourse roles' (fx. i en indlæringssituation) synes at være ringe (s. 157).

Det teoretiske problem: at skelne mellem disse forskellige konceptualiseringer (som oversat til praksis lyder: hvordan skal man forstå og vurdere AT's opfattelse af denne problematik) forvolder en del teoretiske og praktiske kvaler som AT ikke synes villig til at forholde sig til.

3. Pragmatisk lingvistik

Det andet teoretiske hovedpunkt i mit indlæg er forholdet mellem begreberne 'pragmalingvistik' og 'sociopragmatik', som delområder under 'sociolingvistisk kompetence'. Begreberne defineres af AT (i tilslutning til Michael Canale's arbejder fra tidlig i firserne; Canale 1983) som følger:

> The term *sociopragmatic competence* refers to appropriateness of meaning, i.e. whether a particular speech act, attitude or proposition is judged to be proper in a given situation, whereas *pragmalinguistic competence* concerns the linguistic realization of meaning, i.e. the extent to which a given meaning (including communicative functions, attitudes and propositions) is represented in a form that is proper in a given sociolinguistic context (s. 11).

I denne forbindelse er det måske igen først og fremmest terminologien, der støder én for brystet; dette gælder specielt termen '*sociopragmatic*'. Efter mine begreber repræsenterer pragmatikken jo netop det felt, hvor vi studerer de sociale implikationer af sprogbrug: pragmatik er *bruger-lingvistik*, for at formulere det lidt slogan-agtigt. Dette betyder, at i en pragmatisk betragtning står forholdet mellem sprog og bruger altid centralt placeret. Vi taler ikke om en abstrakt sprogbrug (noget i retning af en saussure'sk *parole*), men om en sprogbrugernes sprogbrug, en brug af sproget, som den finder sted mellem brugerne, i en *social* kontekst. Hvordan man skal kunne forestille sig en pragmatik, der ikke er 'sociopragmatisk', er mig en gåde.

Også når det gælder termen '*pragmalinguistic*' har jeg terminologiske kvababbelser, idet den historisk kan føres tilbage til en bestemt, kortvarig tradition, især i det tysktalende område, hvor man forsøgte at markedsføre pragmatikken under en 'hyphenated label', som modstykke til socio-, psyko-, og de andre bindestregslingvistikker (ifølge en personlig oplysning ved Hartmut Haberland). Jeg tror, de allerfleste i dag vil foretrække at tale om 'pragmatisk lingvistik' i stedet for om 'pragmalingvistik'.

Efter disse formalterminologiske skærmydsler vil jeg gå over til at diskutere selve indholdet i termerne. Hvis man betragter den måde, AT anvender begrebet 'sociopragmatik' på (fx på ss. 38-39), er det påfaldende, at hun hele tiden forholder sig netop til sprogbrugen i en social kontekst, dvs. til det, jeg kalder pragmatik. Her er nogle citater:

> ... the acknowledgement of the social context in which a speech act occurs [has] formed the basis of socio-pragmatic [*sic*] research. (s. 38)

og

> "Gibbs ... is concerned with a specification of how the structure of social situations directly determines the surface forms used by speakers in making re[q]uests and how social contexts constrain the ways in which people comprehend indirect requests ..." (s. 39; her henviser AT desuden til Anna Wierzbickas arbejder).

Disse to citater må være tilstrækkelige til at belyse, hvad AT ønsker at rubricere under etiketten 'sociopragmatisk' (med eller uden bindestreg). Men ligger det ikke besnærende nært at kalde de omtalte fænomener simpelthen 'pragmatiske' (eller til nød, 'pragmalingvistiske')? For min del kan jeg ikke få øje på forskellen mellem de to, hverken teoretisk eller praktisk. Godt nok forsøger AT sig på en teoretisk afgrænsning, sådan at 'pragmalingvistik' skulle have at gøre med formen ("appropriateness of form", s. 37; jvf. også s. 11), mens 'sociopragmatik' skulle være knyttet til "appropriateness of meaning" (ibid.). Det er imidlertid højst tvivlsomt, om det er tilladt, endsige muligt, at skelne så skarpt mellem de to begreber. Det er ikke alene det sociopragmatiske, *qua* 'meaning', der er umiddelbart knyttet til hvad jeg kalder 'pragmatisk' (dvs. den 'sociale' korrekthed af et udtryk bestemmes i forhold til brugerne), men også de pragmalingvistiske aspekter er uløseligt forbundne med brugerne: vi kan ikke forestille os et 'korrekt' udtryk, dvs. en 'form', for en sproghandling på anden måde end i en given social kontekst.[1]

Når AT derfor på s. 11 taler om en "appropriateness of meaning, i.e. whether a particular speech act, ... is judged to be proper in a given situation, ...", så taler hun netop om en '*particular* act', dvs. om en konkret, aktuelt forekommende sproghandling, ikke om en abstrakt tænkt eller abstrakt kategoriseret handling.

Jeg tror, vi her bliver konfronteret med en levning fra sproghandlingsteoriens filosofiske oprindelse: Searle var kun interesseret i en abstrakt taksonomi af speech acts, og uanset at en sådan taksonomi kan give os værdifulde indsigter, har den aldrig det sidste ord, når vi taler om anvendelser af teorien. Taksonomiernes uomstridte stormester, selveste Carl von Linné, bærer vidnesbyrd om dette, når han formulerer sit forskningsprogram i det kendte dictum: *Maxima in minimis*, 'at se de største ting i de mindste' — hvilket aldeles ikke er det samme som at 'se stort på detaljer', eller at se bort fra de konkrete manifestationer af ens overordnede kategoriseringer.

Jeg siger ikke, at AT selv har gjort sig skyldig i en sådan filosofisk ovenfra-og-ned anskuen af sproglige fænomener; det er langt fra tilfældet. Men hendes teoretiske overvejelser

---

[1] En lignende betragtning kunne man gøre gældende for distinktionen mellem 'sociolingvistisk' og 'pragmatisk', sådan som den forfægtes af Jenny Thomas i hendes nye bog *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*: "... sociolinguistics tells us what linguistic resources the individual has, pragmatics tells what he or she does with it." (1995:185)

er til en vis grad hildet i en begrebsramme, der både er lidt antikveret og ikke særlig *pragmatisk*.

4. Konversationsanalytisk tradition og forskningspraksis

Som et sidste, måske lidt kontroversielt, spørgsmål, vil jeg kort komme ind på AT's forhold (eller rettere, ikke-forhold) til hvad man ofte kalder den 'konversationsanalytiske' skole. Mens det ville være urimeligt at klandre AT for sit valg af teoretiske aner og modeller, synes det mig alligevel at hun ofte bevæger sig så tæt på en terminologi og en tænkning, som de fleste af os associerer med konversationsanalyse i den Sacks-Jefferson'ske tradition (fortsat og vel vogtet af kustoderne i Santa Barbara, hvis jeg må være lidt uærbødig), at en eksplicit reference kunne have været nyttig og påkrævet. Som eneste henvisning til konversationsanalytisk forskning finder man i indeksen den til s. 334, hvor en sekundær kilde, Levinson (1983), omtales; derimod bliver ingen af de 'rigtige' CA-hovedpersoner nævnt, hverken i indeks eller i litteraturliste.

Som sagt er der intet i vejen for, at man i sin forskning foretrækker en bestemt model fremfor andre; men valget må være motiveret. Givet at så meget af afhandlingen drejer sig om kommunikation i undervisningen, bliver fraværet af en sådan motivation dobbelt generende.

Undervisningskommunikation udøves jo fortrinsvis i *konversationssituationer*, og derfor virker det en smule underligt, at der ingen steder refereres til (endsige gøres brug af) resultaterne og metoderne fra 'Conversation Analysis'. Så vidt jeg kan se, er der ikke en eneste henvisning til Sacks eller andre CA-folk i AT's bog; centrale begreber indenfor CA bliver ikke omtalt, selv hvor det ville have været nærliggende at gøre det (fx s. 169, hvor argumentationen med fordel kunne have henvist til en så almindelig anerkendt og brugt CA-term som 'insertion sequence'; eller jvf. s. 167, hvor der tales om 'closes'; eller også s. 170, hvor termen 'F-acknowledge' umiddelbart henleder tanken på det, der almindeligvis kaldes for 'backchannel'; og så fremdeles).

5. Konklusion

Der findes i AT's afhandling flere værdifulde ansatser til en frugtbar debat: jeg tænker her fx på forholdet mellem det pragmatiske og det interkulturelle, noget som AT flere gange er inde på, og som i følge sagens natur er vigtigt for enhver, der diskuterer fremmedsprogsindlæring. Imidlertid, og selv om ordet 'interlanguage' figurerer i bogens titel, forbliver AT's forhold til dette meget omdiskuterede begreb og dets praktiske og teoretiske forgreninger noget uklart, og man savner en indgående og gennemgribende diskussion og behandling.

Et andet emne, der kunne give anledning til givtige diskussioner, er værdien og vurderingen af de forskellige 'syllabi': man kunne spørge, hvorfor vi ikke har en 'pragmatic syllabus' på lige fod med de andre: "grammatical, situational, functional" (s. 484f). På alle sådanne punkter bidrager AT's afhandling med både nyttige, og sommetider kontroversielle, nye synsvinkler.

Afsluttende vil jeg sige, at AT har gjort et glimrende arbejde med at gennempløje den omfangsrige litteratur om fremmedsprogsindlæringen og de forskellige teoretiske og praktiske problemer, man møder dér. Hun har gjort udmærket og forstandigt rede for områdets største teoretiske *crux*: manglen på en gennemtænkt og gennemprøvet *model for indlæring*. Hendes ræsonnerede gennemgang af litteraturen omkring dette spørgsmål er mønstergyldig, og er utvivlsomt én af grundene til at man tør spå bogen en vid udbredelse og gode salgstal blandt både forskere og praktikere i feltet.

Hele afhandlingen bærer desuden præg af at være opstået i tæt kontakt med en undervisningspraksis: de enkelte afsnits teoretiske indsigter kobles straks sammen med undervisningssituationens aktualitet, og reflekterer således forfatterens intense interesse i, og beskæftigelse med, fremmedsprogsundervisningen og dens problemer.

Når jeg i dette indlæg først og fremmest har lagt vægt på det teoretiske, er det ikke fordi jeg mangler forståelse for, eller ikke sætter pris på, AT's praktiske indsats for en bedre undervisning i fremmedsprog. Dels har min relative tavshed på dette punkt at gøre med den arbejdsdeling, vi i bedømmelsesudvalget blev enige om for at undgå for meget overlapning; dels med, at jeg ikke selv er aktivt engageret i sprogundervisningens daglige praksis.

Men med disse forbehold vil jeg på dette sted gerne give udtryk for, at jeg er dybt imponeret af AT's arbejde og af den store indsigt i problemerne, som hun har dokumenteret i sin afhandling. Jeg er især inspireret af den måde, hvorpå hun evner at forene de teoretiske interesser med en sund og gavnlig undervisningspraksis; AT står frem som et inspirerende,

og ikke mindst overordentligt opmuntrende eksempel for alle lingvister, både pragmatisk orienterede og andre, blandt hvem ikke så få måske en gang imellem har det lidt svært, når vi spørger os selv, eller hinanden, hvad vores fag skal bruges til, og hvad kan vi bruges til selv? Det kræver en vis portion mod at stå frem som praktiker i omgivelser, hvor tørre abstraktioner og teoretiske betragtninger ofte omgives med en vis ærefrygt. At sige tingene lige ud, og kalde et sprog et sprog, og ikke et eller andet sindrigt udtænkt system af abstrakte relationer, kræver sin kvinde.

Situationen er velkendt bl.a. fra selskaber og receptioner, hvor man falder i snak med en vildt fremmed person, som spørger én, hvad man laver. Når man så siger, at man er lingvist, så er modpartens reaktion ret forudsigelig: i næste omgang lyder spørgsmålet, hvor mange sprog man kan — og det spørgsmål kan man så svare på efter behag og eget forgodtbefindende.

Hvis man nu ville prøve at fortælle spørgeren, hvad lingvistik 'i virkeligheden' drejer sig om, ville sandsynligvis både interessen hos, og samtalepartneren selv, forsvinde rimelig hurtigt. Men om man, med Anna Trosborg, kunne svare: "Min interesse, og mit job, er at finde ud af, hvordan man kan forbedre undervisningen i engelsk (og i det hele taget fremmedsprog) i vores skoler", så ville man antagelig have lagt bunden for en fornuftig og opbyggelig snak, som begge parter ville kunne drage fordel af. Det er den store fortjeneste af Anna Trosborgs bog, at den netop indbyder til sådan en snak.

Psykolingvistik, fremmedsprogspædagogik og undervisningspraksis i *Interlanguage Pragmatics*

Torben Vestergaard
Aalborg Universitet

1. Indledning

Det er ATs underliggende antagelse at en kommunikativ sprogundervisning for at lykkes også må inddrage eksplicit undervisning i pragmatiske funktioner, og på denne baggrund er det afhandlingens overordnede sigte at undersøge aspekter af danske engelskelevers kommunikative kompetence for på denne baggrund at blive i stand til at udvikle en kommunikativ undervisningsmetode.

Afhandlingen indledes af to lange afsnit der opridser den pragmatisk/diskursanalytiske hhv. den psykolingvistisk/sprogindlæringsteoretiske baggrund for undersøgelsen. Herefter følger et sprogpædagogisk kapitel, og endelig, kap. 6, en mere konkret redegørelse for hvilke spørgsmål afhandlingen præcist agter at undersøge. I afhandlingens centrale afsnit, der også indholdsmæssigt fremstår som de vægtigste, gives nu en detailleret analyse af de 'kommunikative handlinger' *anmode*, *klage* og *undskylde* samt af de forstærkende og afsvækkende modifikatorer der på forskellige formalitetsniveauer kan knyttes til dem, og gennem observationer fra et stort antal rollespil analyseres danske elevers intersprogsperformans på de tre områder i sammenligning med indfødte englænderes (NS-E) og indfødte danskeres (NS-D) modersmålsperformans.

Da eleverne repræsenterer tre forskellige færdighedsniveauer, ville man have forventet en stadig tilnærmelse til NS-E, men denne tilnærmelse synes i mange tilfælde at standse på niveau 2; generelt viser de danske elever endvidere mindre variation i forhold til situationens sociale parametre end NS-E; og da positiv transfer endelig viser sig at være fraværende, også i tilfælde hvor den principielt er mulig, sluttes at eksplicit undervisning i pragmatiske funktioner er nødvendig.

Endelig diskuterer afhandlingens sidste del hvorledes en undervisningsmetode der udtrykkelig øver elevernes pragmatiske og sociolingvistiske kompetence, og som integrerer 'deklarativ' og 'procedurel' viden, bør se ud. AT anbefaler her rollespillet som en metode der vil gøre det muligt at øve sproget i situationer som undervisningssituationen ellers ikke giver mulighed for.

2. Teoretiske forudsætninger

Der er tale om et overordentlig omfattende projekt, og hvis det skal lykkes, kræver det at en række forskellige tråde flettes sammen - eller for at bruge en anden metafor - at adskillige bolde holdes i luften på en gang. Dette er én af grundene til at afhandlingen bliver næsten 600 ss. lang, jf. nedenfor.

a. Diskurs - pragmatik: 'Anmodning', 'klage', 'undskyldning' er alle, eller kan alle beskrives som 'sproghandlinger' i Austin/Grice'sk forstand. Det vil sige at de er abstrakte størrelser, opstillet på deduktivt grundlag, hvilket igen vil sige at de er størrelser vi ikke kan iagttage direkte. Strengt taget kan vi aldrig sige: 'Denne ytring var en anmodning', etc.; det vi i bedste fald kan sige er: 'denne ytring var en realisation af en anmodning'. Den konkrete sociale foreteelse hvori sproghandlinger realiseres er *diskursen*.

Jeg skal ikke i dette indlæg komme nærmere ind på afhandlingens håndtering af forholdet mellem de abstrakte sproghandlinger og den konkrete diskurs, idet jeg skal nøjes med at konstatere at det er en af dens mindre vellykkede sider. Problemet er i korthed at afhandlingen inddrager begreber fra både den Austin/Searle'ske sproghandlingsteori og fra Sinclair & Coulthard's hierarkiske model for klasseværelsesdiskurs, og at den bruger dem i flæng. Men selv inden for grænserne af Sinclair & Coulthard's model er der problemer, fx § 7.5.1 hvor 'move' og 'act', to klart definerede niveauer i hierarkiet, blandes sammen.

b. Sprogtilegnelse: Men afhandlingen vil ikke bare diskutere realisation af sproghandlinger, den vil også diskutere dem i et sprogtilegnelses-/indlærings-/udviklingsperspektiv, hvilket stiller yderligere, og ganske specielle krav. (Jeg vil i det følgende bruge 'tilegnelse' som en fællesbetegnelse, undtagen hvor jeg udtrykkelig beskæftiger mig med spørgsmålet om forholdet mellem modersmåls*tilegnelse* og fremmedsprogs*indlæring*). Mens der er en omfattende litteratur om sprogtilegnelse i almindelighed, kniber det lidt mere med behandlingen af

pragmatiske og diskursive fænomener. Før AT kan gå igang med sin undersøgelse er hun derfor nødt til at klargøre spørgsmål som: hvorledes beskriver vi udvikling i beherskelsen af pragmatiske funktioner og diskursive færdigheder? Er der (grund til at tro at der er) et fast udviklingsmønster? Er dette udviklingsmønster i givet fald det samme for L1 og L2? (En hel del af disse spørgsmål skal jeg komme tilbage til, jf. nedenfor §§ 3 og 4).

c. Reliabilitet og validitet: Afhandlingens centrale kapitler bygger som nævnt på en serie eksperimenter: forsøgspersonerne er i rollespil blevet anbragt i situationer der er egnet til at fremkalde en af de tre 'kommunikative handlinger'. Hvad selve det eksperimentelle design, dets gennemførelse, samt registrering af resultater angår, vidner arbejdet om et sikkert håndelag: der er glimrende sammenligninger mellem intersproget og både NS-D og NS-E, men der er også en tendens til at glemme at resultaterne er blotte data der skal forklares.

d. Elevperformans og undervisningsbehov: Enhver undersøgelse over intersprog vil komme til det resultat at eleverne klarer sig ringere på intersproget end de gør på deres modersmål, eller at de ikke når op på målsprogets standard.

> Any research that finds L2 users below par in the L2 has to consider whether this shortfall is specific to the isssue it is testing or is simply part of the general phenomenon of L2 [...] deficit (Cook 1993:111).

Før man kan begynde at overveje eventuelle pædagogiske konsekvenser, må man med andre ord overveje om den ringere intersprogsperformans er et udslag af mangler på det specifikke område under observation, eller om den skyldes generelle problemer (er, fx, iagttagede problemer med undskyldninger i virkeligheden et resultat af manglende ordforråd?). For at få svar på det, må man overveje spørgsmål om pragmatiske og diskursive færdigheder: 'indlæres' de på samme måde som de 'tilegnes'? skal de overhovedet 'indlæres' på L2 når de en gang er 'tilegnet' på L1? er der et naturgivet tilegnelsesmønster også for L2?

På alle disse fire områder burde en afhandling som den vi diskuterer her indeholde nogle principielle overvejelser. Det er mange bolde at holde i luften på én gang, og der er måske ikke så meget at sige til at der både er bolde der falder til jorden og bolde der forsvinder op i den blå luft.

3. Psykolingvistik/sprogtilegnelse

Et af afhandlingens meget spændende perspektiver er den antydninger af at der findes et fast *mønster*, en 'acquisitional sequence' også for tilegnelsen af pragmatiske funktioner: den mulige eksistens af et sådant mønster har været et centralt problem for forskningen i modersmålstilegnelse siden Jakobson's *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze* (1942) viste et fast universelt mønster i tilegnelsen af sprogets lyd. Det er de basale distinktioner, som fx distinktionen mellem den ekstreme vokal [a] og den ekstreme konsonant [p], der tilegnes først (og mistes sidst hos afatikere), derefter følger så distinktionen mellem [a] og [i], mellem [i] og [u], etc. Set fra et fremmedsprogspædagogisk synspunkt er det væsentlige punkt at *hvis* der eksisterer et sådant mønster også på morfologiens, syntaksens og pragmatikkens områder, og *hvis* fremmedsprogstilegnelse følger samme mønster som modersmålstilegnelse, så vil det være spild af tid at forsøge at undervise i bestemte former, hvis ikke eleverne er kommet til det punkt i det naturlige forløb hvor de er modtagelige for undervisningen, jf. nedenfor.

Det forekommer rimeligt at antage at der er en begrebsmæssig progression fra 'requests' over 'complaints' til 'apologies', hvilket vel også er grunden til at bogens titel nævner dem i netop den rækkefølge: en undskyldning forudsætter en beklagelse, og som AT selv påpeger (s. 320), er der i enhver beklagelse indlejret en anmodning om at den krænkende part ikke vil begå overgrebet igen. En yderligere begrebsmæssig argumentation for at de tre 'kommunikative handlinger' følger hinanden i netop den nævnte rækkefølge kan baseres på distinktionen mellem *transaktionel* og *interaktionel* diskurs (jf. Brown & Yule 1983). 'Request' er en overvejende transaktionel handling (den har et mål ud over den nuværende sociale situation), 'apology' er i udpræget grad interaktionel (den sigter udelukkende mod at genoprette de truede sociale relationer), mens 'complaint' både rummer transaktionelle elementer ('Sådan må du aldrig gøre igen.') og interaktionelle elementer ('Det kan du ikke være bekendt.'). AT finder i sine data tegn på at der også er den samme tilegneseserækkefølge mellem dem (s. 423, s. 425), og det ville have været interessant om hun ville have forfulgt dette spørgsmål, for det er en almindelig intuition blandt alle der somme tider er henvist til at kommunikere på et fremmedsprog som vi taler dårligt, at de transaktionelle aspekter af kommunikationen lykkes meget bedre end de interaktionelle: selv om vore udadrettede hensigter måske lykkes, så kan vi ikke udfolde os som hele personligheder (se også Harder 1980). Med ATs afhandling kan vi underbygge vores udtalelser om dette spørgsmål med lidt mere end personlig intuition; således viser hun i kap. 18, om 'complaints', at hendes NNS gang på gang har så travlt med

det propositionelle indhold at de forsømmer på den ene side at hævde sig, på den anden side at udtrykke høflighed.

Der er i det hele taget meget i afhandlingen der støtter antagelsen om at 'the foreigner role' virker reducerende på personligheden, måske så meget at man direkte kan tale om en *infantilisering*. Fx bemærker AT i forbindelse med requests (s. 287) at 'hinting strategies develop relatively late in L1 acquisition', og grunden antages at være kognitiv, idet der er 'længere' fra det sproglige udtryk til den illokutionære funktion end ved 'direkte' anmodninger (s. 228). Det er derfor påfaldende at NNS, som jo har det kognitive apparat, alligevel bruger færre 'hints' end NS. Endvidere gælder det at når NNS på AT's laveste niveau (9. klasse og EFG) bruger 'hints', så gør de det på samme måde som børn ved simpelthen at udtrykke deres behov, e.g. 'jeg er sulten', 'jeg fryser' (s. 288); når de skal bruge bebrejdelser er de tilbøjelige til at sætte fokus på den anklagede ('You are crazy', s. 357); og når der rettes bebrejdelser mod dem, er de tilbøjelige til at afvise skyld ('that's not my problem', s. 392) i højere grad end både NS-E og NS-D. Igen er AT's forklaring bl.a. kognitiv:

> Explaining, justifying and questioning an accusation is [sic] both linguistically and cognitively more difficult than denying or responding with a routine formula... (s. 408).

Altså igen et tilfælde hvor AT's forsøgspersoner har en tendens til at opføre sig som børn på et langt lavere kognitivt niveau.

En seriøs diskussion om et universelt tilegnelsesmønster forudsætter naturligvis ikke blot at træk Y har vist sig at blive tilegnet senere end træk X i et stort antal tilfælde, men også en teoretisk begrundet forklaring på hvorfor X er mere basal end Y. En sådan teoretisk begrundelse foreligger fx når AT påpeger 1. at tilegnelse af de mindst rutiniserede træk er sværest, eller 2. at brug af modifikatorer tiltager 'with increasing mastery of the head acts' (ss. 429-30). Men i andre tilfælde synes hun uden videre parat til at mene at hun har fundet evidens for en 'developmental sequence' blot fordi et givet træk ikke forekommer hos hendes NNS, eller kun hos de mere avancerede:

> The lack of ability in learners to produce requests and to an even greater extent to produce complaints is related to the difficulty of [sic] mastering these strategies (s. 423).

> It is noticeable that the ability to produce hints [in complaints] has not increased across the three levels of proficiency. This result points to the difficulty involved in mastering the use of hinting strategies (s. 425).
>
> [...] the use of syntactic devices as [sic] prior to the use of inclusion of lexical/phrasal downgraders [...] points towards developmental sequences in the acquisition of pragmatic structures as well as in the case of syntactic structures (s. 429).

I alle tre tilfælde ville de fleste andre forlange uafhængig, teoretisk begrundet evidens.

4. Sprogpædagogik

I afhandlingens indledende afsnit giver AT en grundig og kyndig indføring i litteraturen om sprogtilegnelse og -pædagogik, startende med den såkaldte kontrastive hypotese (noget forvirrende anbragt i et kapitel - kap. II - der i øvrigt handler om pragmatik), ifølge hvilken forskelle mellem modersmål og målsprog ville medføre vanskeligheder på grund af faren for (negativ) interferens fra modersmålet, medens ligheder ville lette tilegnelsen gennem positiv transfer. Denne hypotese er forladt i dag, idet man antager at en del vanskeligheder er udviklingsmæssigt betinget, jf. ovenfor. Alligevel er det som om AT forsøger at liste kontrastivhypotesen ind ad bagdøren:

> Similarity is likely to function as an "acquisition facilitator" [...] (s. 52)
> Contrastive pragmatics can point to potential problem areas for L2 learners. In cases of pragmalinguistic and sociopragmatic differences, the learner is likely to be faced with problems (s. 53).

I diskussionen om sprogpædagogik er det basale spørgsmål om vi tilegner os L2 på samme måde som L1; hvis det er tilfældet, er det bedste sprogundervisningen kan gøre at sørge for at en tilstrækkelig mængde 'comprehensible input' er til rådighed for eleverne, og så i øvrigt lade naturen gå sin gang, jf. Krashen 1985. AT er uenig i den radikale 'input hypothesis', og mener at den skarpe skelnen mellem *viden* og *færdigheder* bør blødes op: viden kan være mere eller mindre tilgængelig, og færdigheder kan være mere eller mindre bevidste. Dette er en frugtbar tankegang, hvis perspektiv er at den dikotome skelnen mellem *declarative* og *procedural knowledge* ligeledes opblødes, idet AT argumenterer for at begge typer 'viden' kan være bevidst eller ubevidst (ss. 111-112). Den logiske konsekvens af denne analyse af begreberne, nemlig helt at afskaffe dikotomierne, synes hun dog ikke at være parat til at drage,

ligesom hun også bibevarer den beslægtede dikotome skelnen mellem *learning* og *acquisition*.

Som adskillige undersøgelser har vist, har den traditionelle, 'frontale' klasseværelsesundervisning den skavank at den giver mest taletid til læreren. For at sikre mere taletid til eleverne gør AT sig til talsmand for en metode der gør udstrakt brug af interaktion i små grupper. Herved får eleverne (s. 127) større mulighed for:

1. hypotesedannelse og -afprøvning
2. at udvikle diskurskompetence (e.g. for at udvikle andre færdigheder end evnen til at svare på spørgsmål)
3. automatisering

Men de får ikke større mulighed for at træne deres 'sociolingvistiske' repertoire:

> As representatives and requests (for information) are by far the most frequent acts in all five text-based discussions, the sociolinguistic potential of these discussions is restricted (s. 128).

Ingen kan være i tvivl om at denne påstand er rigtig: interaktionstypen 'diskussion af fagligt problem blandt ligestillede' er kun én blandt mange. Spørgsmålet er imidlertid hvilke konsekvenser dette bør have. For det første er det på det rent fagpolitiske plan muligt at mene at der er tale om en interaktionstype der, især på det sekundære og tertiære niveau i uddannelsessystemet, bør indtage en central plads. Og for det andet synes AT at gå ud fra at der er et ligefremt forhold mellem hvad eleverne undervises i og hvad de 'tilegner sig'. Ja hun går så vidt som til at sige at:

> frontal classroom discourse [...] deviates so strongly from non-educational communication that it *prevents* [min fremhævelse, TV] students from developing [discourse competence and socio-linguistic] competence (s. 133).

AT ønsker derfor at udvikle en undervisningsmetode der eksplicit træner ikke blot diskurskompetencen men også den sociolingvistiske kompetence. Denne metode lægger i langt højere grad end det er normalt i dansk sprogundervisning i dag vægt på bevidst at indøve bestemte sproglige træk. Målet for denne undervisning er på én gang at skabe bevidsthed om de pågældende træk og at træne færdighed i at anvende dem (dvs. den er *form-focused* i modsætning til *meaning-focused*).

Argumentationen for at undervisningen bør forene bevidsthed og færdighed bygger både på den teoretiske diskussion af begrebspar som 'viden' og 'færdighed' fra afhandlingens

indledende kapitler, og på den empiriske del af afhandlingen, hvor det viste sig at der var sociopragmatiske og diskursive træk i målsproget som eleverne simpelthen ikke havde tilegnet sig, selv om man ville have forventet det i betragtning af deres almene kognitive og sproglige niveau. Der lægges endvidere betydelig vægt på 'syllabus design', ud fra den opfattelse at det først nytter noget at præsentere eleverne for et givet træk, når de har nået det trin i 'tilegnelsesmønstret' hvor de er modtagelige for det, jf. ovenfor.

For at komme ud over de begrænsninger i sociopragmatisk repertoire som klasseværelsesinteraktionen byder på, hvadenten den er 'frontal' eller foregår som gruppearbejde, anbefaler hun udstrakt brug af rollespil i dyader. Ingen kan bestride at rollespillet har alle smågruppeinteraktionens fordele og yderligere kan give anledning til træning af flere sproghandlingstyper (pragmalingvistik) og formalitetsniveauer (sociopragmatik) end gruppearbejdet omkring en tekst, men det er ligeså klart at rollespillets situation i bund og grund er kunstig: eleverne skal forgive at være personer de ikke er, og man kunne ellers mene at kommunikationssituationen i fremmedsprogstimerne er kunstig nok i forvejen (hvilket AT i øvrigt er fuldt ud opmærksom på). Bogen giver desværre intet svar på hvorledes AT forestiller sig at komme ud over det problem.

Hvis rollespillet skal fungere, må det kræve en betydelig grad af tillid mellem de to aktører, hvilket kunne tale for at man lader eleverne arbejde i faste dyader; men heri ligger der en ny risikò, idet interaktionen i dyaden kan blive meget hjælpsom og hensynsfuld (jf. duetting), hvorved et af denne undervisningsforms erklærede formål, at presse eleverne til at producere ytringer der ligger på grænsen af deres kompetence, går tabt.

5. Afslutning

Der er som sagt tale om et omfattende og krævende arbejde — alene den analyserede datamængde er enorm — og AT skal have ros for det mod hvormed hun har kastet sig ud i opgaven. Den praktiske del af undersøgelsen er udført med stor dygtighed, og på det teoretiske område viser hun betydeligt overblik, i hvert fald på det psykolingvistiske og sprogpædagogiske område. Hvad *fremstillingen* angår er der derimod ikke ret meget godt at sige:

Afhandlingen mangler en klart formuleret problemstilling/tese, og læseren må arbejde sig igennem 132 siders baggrundsorientering før AT fortæller hvad det egentlig er der skal foregå.

Blandt andet på grund af denne strukturelle fejl bliver afhandlingen alt for lang. Fx hører den teoretisk-sprogpædagogiske redegørelse i kap. 3 og 4 indholdsmæssigt sammen med den praksisorienterede sprogpædagogiske diskussion i kap. 17-19, og der er ganske store overlap mellem dem. I den empiriske del gentages detailler om eksperimentets design og resuméer over resultaterne helt unødigt, fx ss. 369-70.

Problemerne fortsætter ned på det sproglige detailplan, hvor der simpelthen er for mange fejl (jf. en del af de citerede passager).

Endelig, og måske værst af alt, er der i adskillige tilfælde manglende overensstemmelse mellem referencerne i teksten og bibliografien. På s. 433 refereres der således til 'Harder 1980', men i dette som i mange andre tilfælde vil læseren søge forgæves efter den fulde reference i bibliografien.

Oven på disse indvendinger må det imidlertid ikke glemmes at AT har ydet et interessant bidrag til intersprogets pragmatik: vi har fået empirisk belæg for fremmedsprogssituationens reducerende karakter, vi har interessante antydninger af at der eksisterer en fast tilegnelsesrækkefølge også når det gælder fremmedsprogspragmatik, og vi har fået en overbevisende argumentation for at sprogundervisning bør være undervisning både *i* og *om* sprog. I det hele taget er det i krydspunktet mellem psykolingvistik, fremmedsprogspædagogik og undervisningspraksis at afhandlingen er mest interessant.

REFERENCER

Austin, J.L.
1962 *How to Do Things with Words*. Oxford & New York: Oxford Univ. Press.

Berger, J., B.P. Cohen & M. Zelditch, Jr.
1973 Status characteristics and social interaction. I Ofshe, R. (red.) *Interpersonal Behavior in Small Groups*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Berger, J., T.L. Conner & M.H. Fisek (red.)
1974 *Expectation States Theory: A Theoretical Research Program*. Cambridge: Winthrop.

Brown, G. & G. Yule
1983 *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Brown, P. & S.C. Levinson
1978 Universals in language usage: politeness phenomena. I Goody, E.N. (red.) *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Canale, M.
1983 From communicative competence to communicative language pedagogy. I Richards, J.C. & R.W. Schmidt (red.) *Language and Communication*. London: Longman.

Cook, V.
1993 *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: MacMillan.

Coulmas, F.
1987 Why speak English? I Knapp, K., W. Enninger & A. Knapp-Potthoff (red.) *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Gumperz, J.J.
1982 *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Halliday, M.A.K.
1973 *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold.

Harder, P.
1980 Discourse as Self-expression - On the Reduced Personality of the Second-Language Learner. *Applied Linguistics* 1, 262-270.

Hübler, A.
1985 *Einander verstehen. Englisch im Kontext internationaler Kommunikation*. Tübingen: Narr.

Jakobson, R.
1942 *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Uppsala: Språkvetenskapliga Sällskapets i Uppsala Förhandlingar 1940-42.

Krashen, S.D.
1982 *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
1985 *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Levinson, S.C.
1983 *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Mey, J.L.
1993 *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Blackwell (4th, revised, printing 1996).

Preisler, B. & H. Haberland
1994 Review of Maria Sifianou, *Politeness Phenomena in England and Greece: a Cross-Cultural Perspective* (Oxford: Clarendon Press, 1992). I *Journal of Pragmatics* 22(2) 227-32.

Searle, J.R.
1969 *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
1975 Indirect speech acts. I Cole, P. & J.L. Morgan (red.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.

Sinclair, J.McH. & R.M. Coulthard
1975 *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford Univ. Press.

Smith, L. (red.)
1983a *Readings in English as an International Language*. Oxford: Pergamon.
1983b English as an international language: no room for linguistic chauvinism. I Smith (1983a).

Thomas, J.
1995 *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman.

Trosborg, A.
1994 *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*. Berlin etc.: Mouton de Gruyter.

Wagner, J.
1983 *Kommunikation und Spracherwerb*. Tübingen: Narr.

Widdowson, H.G.
1994 The ownership of English. I *TESOL Quarterly* 28(2), 377-389.

1974

* 1. Utz Maas, Sprachtheorie
* 2. Per Aage Brandt, Om sprogets samfundsmæssighed
* 3. Lis Glebe-Møller, Ansatser til et opgør med den behavioristiske sprogundervisning

1975

* 4. Peter Harms Larsen, Papirer til «Samtalens grammatik»
* 5. Lis-Glebe-Møller, Hvilken slags fransk skal der undervises i i vore skoler?
Henning Silberbrandt, Fremmedsprogsindlæring og fagstruktur

1976

* 6. Frans Gregersen m.fl., Revideret udgave af introduktionen og kapitelindledningerne til antologien «Klassesprog»
* 7. Ulf Teleman, How to become concrete in linguistics

1977

* 8. Ulf Teleman, (1) On causal conjunctions in Swedish, (2) Språk och socialisiation, Reflexioner över reflexioner, (3) Grammatikens tillstånd och behov
* 9. Hartmut Haberland, Review of Bente Maegaard m.fl., Matematik og lingvistik
* 10. Andrew Tolson, Approaches to language in cultural studies
Ulrich Ammon, Probleme soziolinguistischer Theoriebildung am Beispiel von Dialekt und Einheitssprache

1978

* 11. Ulf Teleman, Språkrigtighet i och utanför skolan
* 12. Norbert Dittmar, Hartmut Haberland, Tove Skutnabb-Kangas and Ulf Teleman, eds, Papers from the first Scandinavian-German symposium on the language of immigrant workers and their children, Roskilde 19–23 March 1978
* 13. Peter Harms Larsen, Tekst og tale – analyser og problemer
* 14. Niels Haastrup og Ulf Teleman, Svensk, dansk eller skandinavisk? En interview-undersøgelse af svenske læreres sproglige situation på et dansk universitet
15. Karen Risager, red. Fremmedsprogsundervisning på RUC

1979

* 16. Karen Risager og Niels Haastrup, red. Om anvendelse af sprogvidenskabelig viden i erhvervsfunktioner uden for skolesystemet. Rapport fra den 4. konference i nydansk grammatik og sprogbeskrivelse
* 17. Hartmut Haberland and Tove Skutnabb-Kangas, Political determinants of pragmatic and sociolinguistic choices

1980

* 18. Hverdagsskrift i anledning af ROLIGS femårsjubilæum
* 19. Elisabeth Bense, Linguistische Theorie und Sprachunterricht
Hartmut Haberland, Status und Legitimation von Theorien der Sprachvariation
* 20. Jørgen U. Sand og Søren Kolstrup, «Il fait rien? Je crois pas que je le dirais.»
* 21. Tove Skutnabb-Kangas, (1) Guest worker or immigrant — different ways of reproducing an underclass, (2) Violence as method and outcome in the non-education of minority children

1981

22. Karen Sonne Jakobsen, (1) Gruppeorganiseret og selvstyret fremmedsprogstilegnelse. Et undervisningseksperiment på RUC. (2) Skolesprogene. Om fremmedsprogenes status og funktion i gymnasiet
* 23. Ulf Teleman, Talet och skriften
* 24. Arne Thing Mortensen, Jørgen U. Sand og Ulf Teleman, Om at læse fremmedsprogede tekster på 1. del af universitetsstudierne. 15 beskrevne og kommenterede forsøg.
* 25. Niels Haastrup, Ferie i udlandet & Færdighed i fremmedsprog. Rapportering om bearbejdelse af to statistiske undersøgelser
* 26. Karen Risager og Ulf Teleman, red. Kønsspecifik sprogbrug — hvad er det?

1983

* 27. Niels Haastrup, Tre debatoplæg om sprogpolitik og sprogundervisning i Danmark
* 28. Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas, Cultilingualism – Papers in cultural and communicative (in)competence
* 29. Knud Anker Jensen, Kontrastiv hverdag. Et alternativt "Landeskunde"-seminar
Niels Haastrup, Fremmedsprog i det sprogsociologiske billede i Danmark

1984

30. Jochen Rehbein, Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht
* 31. Hartmut Haberland og Jacob L. Mey, Godt Peer Gynt er halve verket
Hartmut Haberland, A field manual for readers of "The Problem of Meaning in Primitive Languages" by Bronislaw Malinowski
* 32. Annette Bennicke, «Dieu a créé la femelle, l'homme a fait la femme.» En rekognoscering i dansk og udenlandsk kønssprogsforskning
* 33. Lars Heltoft og Uwe Geist, Relevans og intention. To analyser af en massemedietekst om økonomisk politik
* 34. Niels Haastrup, Uddrag af Christian Jensen Fauerbyes papirer samt bilag. Handout fra Själö-symposiet, september 1984

1985

* 35. Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson, Educational strategies in multicultural contexts
36. Senta Trömel-Plötz, Women's conversational culture: Rupturing patriarchal discourse
37. Rainer Paris, Zur symbolischen Konstruktion politischer Feindbilder
* 38. Karen Sonne Jakobsen, red. Projektarbejde i fremmedsprogene. Rapport fra seminar på Roskilde Universitetscenter, 30.11.–1.12.1985

1986

39. Lars Heltoft, Verb-second-analysen – et svar fra Diderichsen-traditionen
40. Lars Heltoft, The pragmatic syntax of Danish *der*-constructions

1987

* 41. Karen Risager, Cultural studies and foreign language teaching in Denmark

1988

42. Robert Phillipson and Karen Sonne Jakobsen, eds., Student foreign language projects at RUC
* 43. Elisabeth Bense, Tyskland – et gråt land med et grimt sprog, oder: Die Haltung dänischer Gymnasiasten zu Deutsch, Deutschland und den Deutschen

1989

* 44. Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson, Wanted! Linguistic human rights

* 45. Karen Risager, Kulturformidlingen i fremmedsprogsundervisningen: 4 artikler

1990

46. Carol Henriksen, Two papers on 'fag(sprog)lig kommunikation'

1991

* 47. Jytte Becker, Samtaler i hvid kittel. En analyse af indlæggelsessamtaler og deres institutionelle betingelser

* 48. Hans-Georg Grüning, Minderheiten und Minderheitenliteratur — Beispiel: Südtirol
Mart Rannut, Beyond language policy: The Soviet Union versus Estonia

1992

* 49. Thorstein Fretheim, Grammatically underdetermined Theme-Rheme articulation

1993

50. Bent Preisler, Attitudes, norms and standardization in English: Some aspects of the language in its social context
Claudia Caffi, Metapragmatics and Chauncey Gardener: Toward an ecology of communication

51. Jens Høyrup, Sumerian: the descendant of a proto-historical creole? An alternative approach to the »Sumerian problem«

1994

52. Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas, eds. Papers from the Round Table on Language Policy in Europe, Roskilde, April 22, 1994

1995

53. Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas, Papers in European language policy

54. Lars Heltoft and Lisbeth Falster Jakobsen, Danish passives and subject positions as a mood system – a content analysis
Lars Heltoft, Paradigmatic structure, word order and grammaticalization

1996

55. Bent Preisler, red. Tre indlæg om *Interlanguage Pragmatics*

BEST COPY AVAILABLE

* = udsolgt/out of print